

Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Settings – Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Schule, Schulsozialarbeit und Jugendamt

Bernd Christmann

Zusammenfassung

Das Schulsystem soll sich gegenüber sexualisierter Gewalt zu einem Schutz- und Kompetenzort entwickeln. Kinder und Jugendliche sollen dort kompetente Ansprechpersonen finden, an die sie sich bei Gewalterfahrungen wenden können. Ebenso ist es unabdingbar, die bei (Verdacht auf) sexualisierte Gewalt erforderliche Kooperation zwischen Schule und Jugendamt zu gestalten. Sowohl die professionelle Begleitung von Disclosureprozessen als auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt stellen Schulen vor erhebliche Herausforderungen. Die Schulsozialarbeit scheint prädestiniert für die Bewältigung dieser Herausforderungen. Wie Schulsozialarbeiter*innen ihre Rolle im Umgang mit sexualisierter Gewalt ausfüllen ist jedoch mit vielen Fragen verbunden. Der Beitrag erörtert anhand einer Interviewstudie die Erfahrungen von Sozialarbeiter*innen mit Offenlegungen, Interventionen und Kooperationen im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, ein wesentlicher Fokus wird dabei auf die Zusammenarbeit mit Jugendämtern gelegt. Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen der Schulsozialarbeit werden vorgestellt.

Schlagwörter: Schulsozialarbeit, Sexualisierte Gewalt, Offenlegung, Jugendamt

Disclosure of sexualized violence in school settings – possibilities and limits of cooperation between school, school social work and youth welfare office

Abstract

The school system should become a place of protection and competence in the face of sexualized violence. Children and young people should find competent contact persons there whom they can turn to when they experience violence. It is also essential to establish the necessary cooperation between schools and youth welfare offices in cases of (suspected) sexualized violence. Both the professional support of disclosure processes and the cooperation with the youth welfare office present schools with considerable challenges. School social work seems to be predestined to cope with these challenges. However, how school social workers fulfill their role in dealing with sexualized violence is connected with many questions. The article discusses the experiences of social workers with disclosures, interventions and cooperations in the field of school social work on the basis of an interview study, with a focus on the cooperation with youth welfare offices. Possibilities, challenges and limits of school social work are presented.

Keywords: School Social Work, Sexual Violence, Disclosure, Youth Welfare Office

1 Hintergrund und Einleitung

Schule steht als eine Institution von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung beim Themenkomplex sexualisierte Gewalt besonders im Fokus. Einerseits bestehen hier spezifische Risiken für das Erleben von Grenzüberschreitungen und Gewalt (Schubarth & Ulbricht, 2012). Dazu zählen sowohl Übergriffe durch Schulpersonal als auch sexualisierte Peer-Gewalt. Aktuelle Forschung belegt insbesondere bei sexualisierten Grenzüberschreitungen unter Gleichaltrigen eine relevante Häufigkeit (Hofherr, 2022; Maschke & Stecher, 2018). Aufarbeitungsstudien dokumentieren zudem eindrücklich, wie in der Vergangenheit in einzelnen schulischen Einrichtungen dauerhafte Systeme der Ausübung von sexualisierter Gewalt durch Pädagog*innen entstehen konnten (Burgsmüller & Tilmann, 2019; Keupp et al., 2017; Keupp et al., 2019). Andererseits gilt Schule als wichtiger Schutz- und Kompetenzort. Dieser Ansatz gründet darauf, dass durch Schulen alle jungen Menschen erreicht und durch Maßnahmen der Prävention und Intervention adressiert werden können (Rörig, 2017, S. 60). Im Umgang mit sexualisierter Gewalt aktualisiert sich der Anspruch, die Rolle von Schule im Kinderschutz und die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe zu stärken (Buchholz, 2011; Schönecker & Meysen, 2014). Schule soll Gefahren für Kinder und Jugendliche registrieren, eigenständige Schritte zur Herstellung von Schutz umsetzen und eine Schnittstelle zum Jugendamt bilden (Seifried, 2019, 104–105). Die Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe können diese Funktion der Schule belegen: Von den im Jahr 2021 bei den Jugendämtern dokumentierten 197.759 Gefährdungsmeldungen stammen zehn Prozent aus dem Bereich Schule (Statistisches Bundesamt, 2022).

Es gibt unterschiedliche Ansätze der Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt, etwa Theaterprogramme wie *Mein Körper gehört mir* (Andresen et al., 2015) oder die Initiative *Trau dich!* (Erkens & Paschke, 2021). Die Kampagne *Schule gegen sexualisierte Gewalt* soll die Entwicklung schulischer Schutzkonzepte voranbringen (Rörig, 2017). Eine Zielsetzung von Schutzkonzepten ist die Sensibilisierung schulischer Fachkräfte für Hinweise auf sexualisierte Gewalt und ihre Qualifizierung als Ansprechpersonen für Betroffene (Caspari, 2021, S. 6). Die Mitwirkung von Schule im Kinderschutz ist jedoch herausforderungsreich. Beispielsweise attestiert Mosser (2011) dem Schulsystem einen grundsätzlich anderen „Problemblick“ (S. 275) als der Kinder- und Jugendhilfe. Die auf Bildungsvermittlung beruhende Wahrnehmungstradition der Schule identifiziere Themen wie sexualisierte Gewalt nicht per se als regulären Bestandteil des institutionellen Aufgabenbereichs. Die Integration sozialpädagogischer Expertise in Schulstrukturen sei daher eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit sexualisierter Gewalt. Insbesondere im Zuge der Entwicklung institutioneller Schutzkonzepte sind dynamische Entwicklungen im Schulsystem zu verzeichnen (Kappler et al., 2019). Diese lassen sich überwiegend auf einer strukturellen Ebene empirisch nachvollziehen. Es mangelt jedoch an einem vertiefenden Verständnis der jeweiligen Mechanismen und Rahmenbedingungen in konkreten pädagogischen Beziehungen und Interaktionen. Ebenso gibt es Hinweise auf in Schulen fortbestehende Fragen zur Handlungs- und Rechtssicherheit im Kinderschutz, die auch von Schwierigkeiten in der Kooperation mit dem Jugendamt begleitet werden (Zimmermann, 2016).

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage nach der besonderen Bedeutung der Schulsozialarbeit als Repräsentantin der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Offen-

legung von sexualisierter Gewalt sowie bei der Kooperation mit dem Jugendamt. Anhand von Befunden aus einer Interviewstudie (Christmann, 2021) werden Möglichkeiten, Grenzen und professionelle Herausforderungen von Schulsozialarbeiter*innen vorgestellt und diskutiert.

2 Schule als Ort der Offenlegung von sexualisierter Gewalt

Sexualisierte Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen können von Bezugspersonen zumeist nicht anhand objektiver Kriterien schnell und zweifelsfrei erkannt werden (Goldbeck, 2015). „Prozess[e] des Offenlegens und der Hilfesuche durch eine betroffene Person bei realen Erfahrungen sexuellen Missbrauchs“ (Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011, S. 30) gelten daher als maßgeblich für die Einleitung von Interventionen (Reitsema & Grietens, 2016). In der Fachliteratur hat sich dafür teilweise der aus der internationalen Forschung stammende Begriff *Disclosure* etabliert, darüber hinaus wird von *Aufdeckung*, *Offenbarung* oder *Anvertrauen* gesprochen (Scambor et al., 2018, 58–59). Solche Prozesse können sich sehr unterschiedlich darstellen, beispielsweise verbal oder verhaltensbasiert, zufällig oder geplant, zögerlich und indirekt oder unmittelbar und spontan (Alaggia, 2004). Der Weg zur Offenlegung ist für Betroffene durch zahlreiche Barrieren verstellt (Alaggia et al., 2017). Hemmend wirken insbesondere Scham und Ängste. Die Entscheidung, sich an eine Bezugsperson zu wenden, basiert daher auch darauf, inwiefern diese sich als ansprechbar, vertrauenswürdig und kompetent zeigt und dadurch zum Abbau solcher Barrieren beiträgt. Prozesse der Offenlegung sind somit als dialogisches Geschehen zu begreifen, das sich innerhalb der Interaktionen und Beziehungen von Betroffenen mit ihrem sozialen Umfeld abspielt (Reitsema & Grietens, 2016). Dass schulische Fachkräfte als Ansprechpersonen bei sexualisierter Gewalt genutzt werden, ist gut belegt, wobei die Befunde zur Häufigkeit solcher Offenlegungen unterschiedlich ausfallen. Während in der *SPEAK*-Studie drei bis sieben Prozent der befragten Schüler*innen eine Lehrkraft als Ansprechperson benennen (Maschke & Stecher, 2018, 52–54), sind es in der Schülerwissen-Studie gut dreizehn Prozent (Hofherr, 2022, S. 115). In einer Befragung von Lehrkräften geben wiederum 26 Prozent der Teilnehmer*innen Erfahrungen mit Offenlegungen an (Glammeier, 2015, S. 14). Die Schülerwissen-Studie benennt weiterhin in gut fünf Prozent der erfassten Offenlegungen „Anderes Schulpersonal“ als Ansprechperson, wozu auch die Schulsozialarbeit gezählt wird. Damit sind schulische Fachkräfte quantitativ wesentlich bedeutsamer als andere offizielle Anlaufstellen wie das Jugendamt, Beratungsstellen oder die Polizei, da die unmittelbare persönliche Bekannt- und Vertrautheit für junge Menschen eine wichtige Vorbedingung darstellt (Hofherr, 2022, S. 115). Die Annahme eines besonderen protektiven Potenzials von Schule basiert insbesondere darauf, dass der direkte Kontakt zwischen Schüler*innen und Fachkräften hier alltäglich gegeben ist. Darüber hinaus ist jedoch ein genaueres Verständnis von Disclosureprozessen gegenüber schulischen Fachkräften eine Voraussetzung dafür, um Schulen systematisch zu Schutz- und Kompetenzorten zu entwickeln. Insbesondere sind schulische Arrangements und Strukturen in den Blick zu nehmen, die Kindern und Jugendlichen gezielt Unterstützung anbieten sollen. Dazu zählt die Schulsozialarbeit in besonderer Weise.

3 Die Rolle der Schulsozialarbeit

„Grundsätzlicher Auftrag von SchulsozialarbeiterInnen ist es, Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, Bildungsbenachteiligung zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Pawils et al., 2020, S. 389). Der Breite dieser Definition entsprechend ist das Handlungsfeld Schulsozialarbeit sehr heterogen. Die gesetzlichen Grundlagen in den Bundesländern sind ebenso unterschiedlich wie die jeweiligen Trägerschaften und Anstellungsverhältnisse, die einem „Flickenteppich“ (Zipperle et al., 2022, S. 472) gleichen. Dennoch wird Schulsozialarbeit als „ideales Bindeglied“ (Bathke et al., 2019, S. 215) zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe bezeichnet. Fischer (2013) spricht der Schulsozialarbeit die Funktion eines „präventiven Frühwarnsystems“ (S. 208) im Kontext von Kindeswohlgefährdungen zu. Miosga und Schele (2018) erkennen in der Schulsozialarbeit einen maßgeblichen Hebel, mit dessen Hilfe Schule zu einem „Kompetenzort“ (S. 52) gegenüber sexualisierter Gewalt werden könne. Dies findet Bestätigung in dem Befund, dass in Schulen mit Schulsozialarbeit mehr Elemente von Schutzkonzepten vorhanden sind (Kappler et al., 2019, S. 59). Zwar weisen Schönecker und Meysen (2014) darauf hin, dass das Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeit in den jeweiligen Stellenbeschreibungen oftmals eher vage formuliert und eine Mitwirkung bei Kinderschutzthemen nicht zwangsläufig vorgesehen sei. Spies und Pötter (2011) gehen jedoch davon aus, dass Schulsozialarbeiter*innen „sich im Kontext von Beratung für Opfer von (sexueller) Gewalt auskennen und methodenplural agieren können“ (S. 116). Auch Bayer et al. (2022) sehen Hinweise auf eine vorhandene Kompetenz, um Gespräche mit Schüler*innen bei Verdacht auf sexualisierte Gewalt zu führen. In Bezug auf die Entfaltung von Disclosureprozessen sind Rolle und Funktion von Schulsozialarbeiter*innen jedoch weitgehend unbestimmt und empirisch kaum untersucht.

Beziehungsarbeit zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen vollzieht sich im Rahmen des Schulalltags auf unterschiedliche Weise. Typisch sind beispielsweise Gesprächssituationen zwischen Tür und Angel (Eckert, 2016). Oftmals sind auch feste Sprechstunden etabliert oder es werden Gruppenangebote umgesetzt (Speck, 2014, S. 83). Zu untersuchen ist daher, wie in diesen Settings Räume für Offenlegungen entstehen können, welche Möglichkeiten die Fachkräfte zu deren Gestaltung nutzen und auf welche Herausforderungen sie stoßen. Zu beachten sind dabei auch Ambivalenzen der Schulsozialarbeit. Sie nimmt neben ihrer unterstützenden bisweilen auch eine disziplinierende Funktion ein. Schüler*innen können das „Schicken zur Schulsozialarbeit“ (Reinecke-Terner, 2017, S. 29) als Strafe empfinden. Von Lehrkräften wahrgenommene Störungen wie Konflikte unter Schüler*innen oder auffälliges Verhalten bilden oftmals den Anlass für einen Termin bei der Schulsozialarbeit (Baier, 2018, 15–16). Dies kann den Aufbau von Vertrauen zwischen Fachkraft und Adressat*innen belasten. Weitere Spannungsverhältnisse etwa in Bezug auf Verschwiegenheits- und Meldepflichten können aus der Trägerschaft der Schulsozialarbeit und ihrer damit zusammenhängenden Position innerhalb der Schulhierarchie resultieren (Pudelko, 2016, 36–37). Auch ist zu bedenken, dass Schulsozialarbeit zumeist eine sehr begrenzte Ressource ist. Die auf sie projizierten universellen

„Prozess- und Wirkungserwartungen“ (Hettler, 2019, S. 413) kann sie schon allein aufgrund dessen schwerlich erfüllen.

3.1 Methodisches Vorgehen

In einer Interviewstudie wurden Lehrkräfte (n=7) und Schulsozialarbeiter*innen (n=5) (Christmann, 2021, 257–259) zu ihren Erfahrungen mit der Offenlegung von sexualisierter Gewalt im Rahmen von Problemzentrierten Interviews befragt (Witzel & Reiter, 2012). Die Teilnehmer*innen meldeten sich auf einen offenen Aufruf hin, in dem das Forschungsvorhaben dargestellt und der über mehrere Kanäle (insbesondere durch einschlägige Newsletter und Multiplikator*innen) kommuniziert wurde. Die Teilnehmer*innen wurden in den Interviews als Expert*innen adressiert, die über persönliche Erfahrungen mit Disclosure und darauf basierendes Prozess- und Deutungswissen verfügen (Bogner & Menz, 2009, S. 71). Um diese Wissensbestände analytisch fassbar zu machen, wurde das Datenmaterial mittels thematischer Vergleiche ausgewertet. Übergreifende Themen im Sinne von typischen Wissensbeständen, Relevanzstrukturen und Deutungsmustern wurden anschließend zu inhaltlichen Kategorien weiterentwickelt und verdichtet (Bogner et al., 2014, S. 78; Meuser & Nagel, 2013). Sie beinhalten Befunde zu den wahrgenommenen Kontexten, Mustern und situativen Dynamiken von Offenlegungen, zu den Ressourcen und Belastungsfaktoren der Fachkräfte, zu den strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule, zu individuellen professionellen Überzeugungen und Haltungen sowie zu der Bedeutung, die die Teilnehmer*innen der Begleitung von Offenlegungen aus einer berufsbiographischen Perspektive heraus beimessen (Christmann, 2021, 273–275). Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele vorgestellt und insbesondere auch Bezüge zur Kooperation mit dem Jugendamt aufgezeigt.

3.2 Kontextbedingungen von Offenlegungsprozessen

Trotz der geringen Samplegröße zeigt sich ein breites Spektrum an Kontextbedingungen, das bestehende Befunde zu unterschiedlichen Disclosurmustern bestätigt und dabei die vielfältige Handlungspraxis von Schulsozialarbeit widerspiegelt. Ein gängiger Ablauf besteht darin, dass seitens der Lehrkräfte Auffälligkeiten bei Schüler*innen wahrgenommen werden und daraufhin ein Handlungsauftrag an die Schulsozialarbeit gerichtet wird:

„Oftmals muss man selbst auch die Initiative ergreifen, wenn die Lehrerin sagt: Mensch, da ist irgendwas im Busch, kannst du dich nicht mit dem zusammensetzen und reden? Ja, klar kann ich das. Da gucken wir gleich mal“ (I8, Z. 485–488).

Für die Schulsozialarbeit stellt sich dann die Herausforderung, einen Zugang zu den Schüler*innen sowie ein Gesprächssetting herzustellen. Einerseits zeigt sich, dass direkt adressierte Schüler*innen teilweise recht schnell beginnen, eine Gewalterfahrung offenzulegen. Es lassen sich andererseits Belege dafür finden, dass eine direkte Ansprache von den befragten Fachkräften nicht immer als zielführend erachtet wird. Sie hegen die Befürchtung, dass Schüler*innen eine Blockadehaltung einnehmen und sich zurückziehen können.

ten. Es werden dann Vorgehensweisen bevorzugt, die auf subtile Weise Kontakt aufbauen. Darüber hinaus nutzen Schulsozialarbeiter*innen den eigenen direkten Umgang mit Schüler*innen, um Auffälligkeiten zu registrieren. Je nach Größe der Schule und Anzahl der Schüler*innen sind sie in ihren Möglichkeiten, alltagsbezogenen Beziehungsarbeit zu leisten, jedoch notgedrungen limitiert und auf Mitteilungen der Lehrkräfte verwiesen. Bedeutsam sind überdies Situationen, in denen Schüler*innen von sich aus die Schulsozialarbeit aufsuchen. Hier wird zumeist die Beobachtung gemacht, dass sexualisierte Gewalterfahrungen nicht unmittelbar thematisiert werden:

Es gibt auch Schülerinnen und Schüler, die ich da erst einmal so gar nicht zu packen kriege, die dann aber versuchen, irgendeinen Hilfescrei loszuwerden. Also, als bestes sind die Unterarme, mit Ritzen. Also, die machen das, weil da wissen sie auch, das kriege ich automatisch mit. Oder sonst irgendwas mal. Sie kommen morgens einfach nicht zur Schule, weil sie wissen: Wer morgens ein paar Mal nicht zur Schule war, da kriege ich ein Zettelchen hingelegt und gesagt, ruf doch mal bitte einer an. So. Also die wissen – manchmal das Modell des trojanischen Pferdes, ich muss es irgendwie anders verpacken, damit's mal irgendwie auffällt. Das kann genauso – also Schüler sind so kreativ – so viele Schüler wie wir haben im Hause, so viele Kreativitätsmöglichkeiten gibt es, um irgendwie in Kontakt zu kommen. Die Seltensten machen das wirklich geradeaus. Es muss schon manchmal ein kleiner Umweg sein, so als taktisches Manöver, Ablenkung. (17, Z. 285–293)

Hierin zeigt sich das häufig auftretende Muster zögerlicher und indirekter Offenlegungen, das unmittelbar in Zusammenhang mit den psychosozialen Belastungen, Ängsten und Abwägungen Betroffener steht (Lev-Wiesel et al., 2016). Es kommen unterschiedliche Strategien betroffener Kinder und Jugendlicher zum Ausdruck, auf sich aufmerksam zu machen (Flåm & Haugstvedt, 2013). Wichtig ist darüber hinaus die Rolle von Peers, die oftmals die ersten Ansprechpersonen darstellen und bei weiteren Schritten der Offenlegung eine motivierende, unterstützende und begleitende Funktion einnehmen (Derr et al., 2022). „Die kommen meistens zu zweit“ (16, Z. 5) fasst ein Interviewteilnehmer zusammen. Diese soziale Ressource betroffener Schüler*innen gilt es sensibel zu adressieren. Als maßgebliche Voraussetzung kann gelten, dass Angebote und Ansprechbarkeit der Schulsozialarbeit den unterschiedlichen Disclosurmustern entsprechen kann, indem sie gleichermaßen niedrigschwellig zugänglich, kompatibel zur Struktur des Schultags und flexibel auf den individuellen Bedarf hin orientiert sind.

3.3 Herausforderungen

Die befragten Schulsozialarbeiter*innen zeigen ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass sexualisierte Gewalt nicht ohne weiteres erkennbar ist und Auffälligkeiten einer sorgsam Überprüfung bedürfen:

Und sexualisierte Gewalt sieht man nicht sofort. Ist so. Punkt. Aber, sage ich einfach mal, man erkennt's nicht sofort, aber man kann das Verhalten von manchen Kindern sehen und deuten. Kinder, die sich zurückziehen, sich abkapseln, die vorher lebensfroh waren, sonst irgendwas. Das heißt nicht immer automatisch, dass das jetzt sexueller Missbrauch ist. (18, Z. 101–105)

Hier werden Verhaltensauffälligkeiten benannt, die als Folge von sexualisierter Gewalterfahrung regelmäßig beschrieben werden (Goldbeck, 2015). Gleichzeitig wird die Bildung von Alternativhypothesen betont, die vor einer vorschnellen oder einseitigen Urteilsbildung schützen soll. Fachwissen über sexualisierte Gewalt wird dabei als wichtige Ressource gewertet, insbesondere aber auch Möglichkeiten des kollegialen Austauschs und der gemeinsamen Reflexion.

Aber als sie dann ging war, mein erster Gang zu meiner Arbeitskollegin. Ich habe Gott sei Dank eine zweite Schulsozialarbeiterin an der Schule. Und habe mir da Rat und Hilfe geholt, weil mich das doch ein bisschen, ja betroffen gemacht hat [...]. (I6, Z. 14–15)

Die artikulierte Erleichterung der Fachkraft ist bezeichnend dafür, dass es keineswegs gängig ist, auf eine solche Form der unmittelbaren kollegialen Zusammenarbeit zurückgreifen zu können. Vielmehr erleben Schulsozialarbeiter*innen sich angesichts der Personalstruktur der meisten Schulen oftmals in einer professionellen „Einzelkämpferrolle“ (Kloha, 2018, S. 169). Fallbesprechungen mit anderen Schulsozialarbeiter*innen können daher oftmals nicht ad hoc im jeweiligen Schulkontext stattfinden. Dabei geht es nicht allein um kollegialen Rat, sondern auch um den Umgang mit Belastungen. Die Konfrontation mit sexualisierter Gewalt und die Begleitung von Betroffenen können mit einem hohen Maß an Stress verbunden sein (Kraft et al., 2017). Entsprechend benötigen auch Fachkräfte unterstützende Strukturen. Das Angebot von Supervision wird in den Interviews häufig benannt, ist aber kein universeller Standard und wird überdies nicht immer als hilfreich empfunden. Dies bringt Schulsozialarbeiter*innen teilweise dazu, Ressourcen aus dem privaten Umfeld mobilisieren zu müssen. Als ausgesprochen hilfreich wird wiederum die Einbindung in ein multiprofessionelles Team empfunden, in dem sich auch Lehrkräfte, Schulpsycholog*innen oder andere Fachkräfte engagieren. Neben dem dadurch möglichen Austausch wird insbesondere die Teilung von Verantwortung als entlastend erlebt. Gleichzeitig erleben die befragten Schulsozialarbeiter*innen auch Lehrkräfte als unterstützungsbedürftig, die sich mit ihrer eigenen Fachlichkeit dem Thema sexualisierte Gewalt nicht gewachsen fühlen:

Ich glaube, ich bin hier in gewisser Hinsicht ein Nutzen, dass ich auch Ansprechpartner bin, ne. [...] Das ist ein Stück weit an die Hand nehmen und den Weg mitgehen und sagen: Pass auf, wir machen das jetzt zusammen. Wir begleiten den Prozess jetzt und ich bin da sowohl für dich als auch für das Kind. (I8, Z. 334–336)

Wenn Offenlegungsprozesse ihren Anfang genommen haben, besteht für die Schulsozialarbeiter*innen eine primäre Herausforderung darin, die Beziehung zu den Adressat*innen aufrecht zu erhalten. Ein in der Disclosureforschung häufig beschriebenes Phänomen ist der Abbruch der Offenlegung durch Betroffene, weil etwa das Handeln von Bezugspersonen als unangemessen empfunden wird oder die möglichen Konsequenzen einer Intervention Ängste auslösen (Malloy et al., 2011).

Beziehung kann von einem auf den anderen Moment oder Vertrauen kann von einem auf den anderen Moment weg sein. Aber das Schaffen, und das ist das Fatale, das kann Ewigkeiten dauern, ne. An manche Kinder kommt man halt auch gar nicht ran. (I8, Z. 111–114)

Das Zitat bestätigt Klohas (2018) Einschätzung von Vertrauensarbeit als konstitutives Element der Schulsozialarbeit, das in Disclosureprozessen besonders intensiv auf die Probe gestellt wird. Baier (2018) verweist diesbezüglich auf die Bedeutung eines reflexiven Umgangs mit Professions- und Statusmacht. Die Beziehung zwischen Schüler*innen und Schulsozialarbeit ist durch ein asymmetrisches Machtverhältnis gekennzeichnet, der Aufbau eines pädagogischen Arbeitsbündnisses durch den Zwangscharakter von Schule erschwert (Oevermann, 2008). Eine gelingende Gestaltung von Offenlegungen ist daher maßgeblich darauf angewiesen, dass Ansprechpersonen im Sinne einer gemeinsamen Konstruktion (MacMartin, 1999) dieses Prozesses und einer Haltung dialogischer Zugewandtheit (Flåm & Haugstvedt, 2013) agieren. Damit wird auch das Spannungsfeld im Kinderschutz tangiert, das sich zwischen der Ermöglichung von Partizipation und Mitbestimmung der Adressat*innen einerseits und der Übernahme von Entscheidungsverantwortung durch Fachkräfte andererseits aufspannt (Bange, 2015, S. 205). Wichtig ist, dass es Schulsozialarbeiter*innen gelingt, die schulische Logik von Kontrolle und Disziplinierung aufzulösen und sich glaubhaft als vorbehaltlos helfende Instanz zu zeigen:

Das heißt, dass er nicht von einem Lehrer geschickt werden kann oder das als Strafe bekommt, zu mir kommen zu müssen, sondern sich freiwillig dafür entscheidet und auch nach dem zweiten Termin nicht wiederkommen braucht, wenn er das nicht möchte. (I6, Z. 94–96)

Die zitierte Fachkraft schirmt ihr Angebot dezidiert gegenüber disziplinarischen Vereinbarungen ab und macht das Prinzip der Freiwilligkeit stark. Weiterhin stellt alltägliche Beziehungs- und Vertrauensarbeit eine Prämisse dafür dar, dass Schulsozialarbeiter*innen in der Schulgemeinschaft persönlich bekannt sind und als Ansprechpersonen in Betracht gezogen werden. Das Selbstbestimmungsrecht der Adressat*innen steht jedoch im Spannungsfeld zur Mitwirkungspflicht der Schulsozialarbeit im Kinderschutz. Schulsozialarbeiter*innen stehen somit vor der Herausforderung, die Maßgaben von Datenschutz, Schweigepflicht und Interventionspflichten zu berücksichtigen und gleichzeitig eine angemessene Beteiligung von Adressat*innen zu gewährleisten (Kliemann, 2018).

3.4 Kooperation mit dem Jugendamt

Angesichts der vielfältigen Herausforderungen markieren die befragten Fachkräfte Grenzen ihrer Möglichkeiten. Schulsozialarbeit kann in ihren Augen nicht die alleinige und keine längerfristige Unterstützungsressource betroffener Schüler*innen sein oder eine beratende oder gar therapeutische Begleitung ersetzen. Die Umsetzung von Interventionen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung kann nicht in alleiniger Verantwortung der Schulsozialarbeit erfolgen, sondern macht eine Beteiligung der Schulleitung sowie insbesondere eine Zusammenarbeit mit dem Jugendamt unumgänglich (Winter & Wolff, 2018). In den Interviews finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass Schulsozialarbeit tatsächlich als „Bindeglied“ (Bathke et al., 2019, S. 215) zum Jugendamt wirken kann:

[...] da wäre das Jugendamt der erste Ansprechpartner gewesen und ich war auch netzwerktechnisch sehr gut mit dem Jugendamt verbunden. Also, ich kannte die dortigen Personen, sie kannten mich per-

sönlich, so dass wir wussten, mit welchen Belangen wir auch zueinanderkommen konnten. Wir waren im regelmäßigen Austausch, auch über konkrete Fälle hinaus. (I6, Z. 242–244)

Das Jugendamt ist für die befragte Fachkraft demnach nicht nur aus formellen Gründen die erste Anlaufstelle, sondern insbesondere aufgrund der positiven Erfahrung konkreter und hilfreicher Zusammenarbeit. Dies bestätigt das folgende Zitat:

Und dafür haben wir den ASD, den Allgemeinen Sozialen Dienst, das ist ja das Jugendamt, die sind darauf spezialisiert, das sind dann unsere Problemlöser. Wir machen dann eine 8a Meldung, da geht ein Schreiben rüber. Das und das ist vorgefallen, mit dem Kind ist gesprochen worden. [...] Da gibt es Ablaufverfahren, die werden dann eingeleitet, dann kommen die hierhin, sprechen mit Kind, wir sprechen, und dann werden halt weitere Schritte einfach eingeleitet. (I8, Z150-154)

Die Einbeziehung des ASD markiert im Rahmen von Disclosureprozessen den Übergang zur formellen Intervention. Es wird als hilfreich empfunden, auf etablierte Verfahrensabläufe zurückgreifen zu können, die sich aus § 8a SGB VIII ableiten und idealiter in Schutzkonzepten, Leitlinien oder Kooperationsverträgen zwischen Schule und Jugendamt konkretisiert werden. In der Ansprache des Jugendamts als „Problemlöser“ findet eine Delegation der Fallverantwortung statt, die auf spezialisierte Professionalität der Mitarbeiter*innen des ASD abhebt und implizit das staatliche Wächteramt thematisiert. Die hier zitierte Fachkraft führt weiterhin aus, dass die Kooperation mit dem Jugendamt nicht einfach aus formalisierten und normierten Festschreibungen heraus funktioniere, sondern durch konkreten interpersonalen Austausch gestaltet werden müsse. *„Also, es ist viel intuitive Arbeit. Es ist viel gucken, viele Gespräche natürlich, dann sich hinsetzen und sagen: Wir müssen drüber reden. Was ist genau passiert?“* (I8, Z. 128–130). Die Kooperationszufriedenheit, die mit der Titulierung „Problemlöser“ mitschwingt, basiert somit auf dem Zusammenwirken festgelegter und routinisierter Verfahrensabläufe, konstruktiver persönlicher Zusammenarbeit und einer verlässlichen Verantwortungsübernahme durch das Jugendamt.

Es kann die These aufgestellt werden, dass Schulsozialarbeiter*innen sich im Modus der Kooperation und Vernetzung generell zu Hause fühlen, da er für ihr spezifisches Handlungsfeld prägend bzw. unabdingbar ist. Eine Fachkraft konstatiert: *„Aber ohne Netzwerk bin ich hier verloren“* (I7, Z. 470). Während Kooperation ein „Kerngeschäft der Schulsozialarbeit“ (Spies & Pötter, 2011, S. 29) darstellt und die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe auf einem verbindenden professionellen Fundament stattfinden kann, kann Wissen über sexualisierte Gewalt nicht als gängiger Bestandteil des Qualifikationsprofils von Schulsozialarbeiter*innen vorausgesetzt werden (Voß, 2017). Diesen Befund bestätigen auch die Teilnehmer*innen, für die überwiegend die praktische Erfahrung mit Disclosureprozessen eine zentrale Quelle für den Erwerb von Kompetenzen bildet. Wahrgenommene Unsicherheiten im Umgang mit sexualisierter Gewalt können durch die Kooperation mit dem Jugendamt in als sicher eingeschätztes fachliches Fahrwasser überführt und dadurch kompensiert werden. Abschließend sei eine Lehrkraft zitiert, die die Schulsozialarbeit als Alternative zum Kontakt mit dem Jugendamt beschreibt:

Man muss nicht erst beim Jugendamt anrufen, diesen Fall groß schildern und sagen: „Was könnte ich noch machen?“ Sondern da ist jemand vor Ort, der kennt das Kind, der hat mit dem Kind vielleicht schon gearbeitet. Kennt die Mutter, die Eltern. Und ja, halt einfach so [...] was nötig wäre. (I10, Z. 300–302)

Dadurch wird nochmals deutlich, mit welchen Erwartungshaltungen nicht nur das Handlungsfeld Schulsozialarbeit, sondern die einzelnen Fachkräfte hinsichtlich der Mitwirkung von Schule im Kinderschutz konfrontiert sein können.

4 Fazit und Ausblick

Die Offenlegung von sexualisierter Gewalt stellt sich sowohl auf individueller Ebene als auch im jeweiligen sozialen Kontext als Muster komplexer Prozesse dar. Die hier aufgeführten Beispiele verdeutlichen die spezifische Komplexität von Disclosureprozessen im Bereich der Schulsozialarbeit und illustrieren vorhandene Möglichkeiten und ebenso die damit einhergehenden Herausforderungen. Schulsozialarbeit verfügt über das Potenzial, Räume für die Offenlegung von sexualisierter Gewalt zu schaffen und Disclosureprozesse adäquat zu begleiten. Ein Schlüssel dafür sind die aktive Gestaltung von pädagogischer Beziehungsarbeit und der systematische Aufbau von Vertrauen durch die Fachkräfte. Die Interviews offenbaren ein fundiertes Verständnis der Fachkräfte für die Besonderheiten von sexualisierter Gewalterfahrung sowie für die zahlreichen Barrieren, die einer Offenlegung entgegenstehen. Die geschilderten Handlungsansätze reflektieren Befunde der Disclosure-Forschung, die darauf verweisen, dass betroffene Kinder und Jugendliche durch glaubhafte und wiederholte Impulse von Bezugspersonen darin bestärkt werden können, sich mitzuteilen und Unterstützung zu suchen. Die Interviewteilnehmer*innen verlassen sich hierbei nicht darauf, dass Schulsozialarbeit aus sich selbst heraus als niedrigschwelliges Angebot wirkt, sondern entwickeln kreative Strategien, um aktiv auf Schüler*innen zuzugehen und Gesprächssituationen zu kreieren. Anhand der Interviews kann weiterhin nachvollzogen werden, dass Schulsozialarbeit im Kontext von Disclosureprozessen als effektives Bindeglied zwischen Schule und dem Jugendamt fungieren kann. Den Kontakt zum Jugendamt beschreiben die Fachkräfte als elementaren Bestandteil ihrer Vernetzungstätigkeit sowie als unabdingbaren Vorgang bei Kinderschutzfällen. Dabei offenbart sich ein differenziertes Verständnis der jeweiligen Zuständigkeiten. Ihre eigene Rolle sehen sie als primäre Anlaufstelle und Impulsgeber für Offenlegungen, darüber hinaus verweisen sie auf die hoheitliche Zuständigkeit des Jugendamtes im Bereich Kindeswohlgefährdung. Die Kooperation wird jedoch nicht als formalisierter Ablauf begriffen, sondern als in konkretem interpersonellem Austausch fallbezogen zu gestaltende Dynamik.

Weiterhin lassen die Darstellungen der Interviewteilnehmer*innen mehrfache Spannungsfelder erkennen. Schulsozialarbeit kann einer Ambivalenz von vorbehaltloser sozialpädagogischer Unterstützung einerseits und schulischen Logiken der Disziplinierung und Sanktionierung andererseits unterliegen. Um dies im Sinne der Entstehung von Vertrauen auflösen zu können, muss Klarheit darüber hergestellt werden, dass der Kontakt zur Schulsozialarbeit auf Prinzipien der Freiwilligkeit und Vertraulichkeit fußt und keine Straf-

maßnahme darstellt. Die Komplexität von Disclosureprozessen erfordert ein hohes Maß an Gestaltungsspielraum im Rahmen der pädagogischen Beziehungsarbeit wie bei der Kooperation mit dem Jugendamt. Professionelle Autonomie ist jedoch kein allgemeingültiger Zustand der Schulsozialarbeit, sondern Gegenstand stetiger Aushandlungsprozesse im organisationalen Kontext (Kloha, 2018, S. 25). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der heterogenen Positionen und Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeiter*innen innerhalb der schulischen Organisationsstruktur und -hierarchie von Belang. Die Bearbeitung dieser Spannungsfelder konturiert nachhaltig die Handlungspraxis in der individuellen Fallarbeit.

Damit Schulsozialarbeit den an sie gerichteten Erwartungen im Kinderschutz und somit auch im Rahmen der Begleitung von Disclosureprozessen gerecht werden kann, sind unterschiedliche Entwicklungsmaßnahmen erforderlich. Mit Blick auf die begrenzten Ressourcen der einzelnen Fachkraft erscheint es beispielsweise geboten, eine drohende Zuständigkeitsüberfrachtung konzeptionell zu unterbinden und die Schulsozialarbeit angesichts möglicher Belastungen infolge der Konfrontation mit Kindeswohlgefährdungen umfassend zu unterstützen. Neben Standards wie Supervision kann dazu beispielsweise die kollegiale Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit mit Beratungs- und Vertrauenslehrkräften sowie Schulpsycholog*innen im Rahmen schulischer Beratungsteams gehören (Bathke et al., 2019, S. 100). Über solche Maßnahmen auf Ebene der Einzelschule hinaus erscheint insbesondere das Plädoyer für eine Vereinheitlichung der gesetzlichen Grundlagen, eine stärkere Standardisierung der Rahmenbedingungen sowie eine Systematisierung der Ausbildung beachtenswert (Pawils et al., 2020). Dies sollte die Vermittlung von Fachwissen zum Themenkomplex Kinderschutz sowie die dezidierte Berücksichtigung von Grundlagen zu sexualisierter Gewalt umfassen.

Aufgrund ihrer methodischen Anlage und Samplegröße kann die hier vorgestellte Studie das Potenzial der Schulsozialarbeit zur Stärkung der protektiven Funktion von Schule überwiegend anhand individueller Erfahrungswerte abbilden. Um dies auch auf einer strukturellen Ebene nachvollziehen zu können, bedarf es weiterführender Forschung, die beispielsweise bei der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation schulischer Schutzkonzepte ansetzen könnte.

Literatur

- Alaggia, Ramona (2004). Many ways of telling: expanding conceptualisations of child sexual abuse disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 28 (11), 1213–1227. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.03.016>
- Alaggia, Ramona, Collin-Vézina, Delphine & Lateef, Rusan (2017). Facilitators and Barriers to Child Sexual Abuse (CSA) Disclosures. *Trauma, Violence & Abuse*, 20 (2), 260–283. <https://doi.org/10.1177/1524838017697312>
- Andresen, Sabine, Gade, Jan D. & Grünewalt, Katharina (2015). *Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule: Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baier, Florian (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20141-8>

- Bange, Dirk (2015). Planung der Intervention nach Aufdeckung eines sexuellen Kindesmissbrauchsfalls. In Jörg M. Fegert, Ulrike Hoffmann, Elisa König, Johanna Niehues & Hubert Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 203–212). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bathke, Sigrid A., Bücken, Milena & Fiegenbaum, Dirk (2019). *Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär: Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.), *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3. Aufl. (S. 61–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchholz, Thomas (2011). Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdung als Aufgabe von Schule und Jugendhilfe. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 93–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Burgsmüller, Claudia & Tilmann, Brigitte (2019). *Institutionelles Versagen beim Umgang mit sexueller Gewalt im schulischen Kontext: Aufarbeitung der sexuellen Missbrauchsfälle an Schülern der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt (1965-1992)*. Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend: Forschung als Beitrag zur Aufarbeitung. Wiesbaden: Springer VS.
- Caspari, Peter (2021). *Gewaltpräventive Einrichtungskulturen: Theorie, Empirie, Praxis. Sexuelle Gewalt und Pädagogik: Bd. 9*. Wiesbaden. Springer VS.
- Christmann, Bernd (2021). *Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten: Fachkräfte als Ansprechpersonen betroffener Schüler*innen*. Sexuelle Gewalt und Pädagogik: Bd. 8. Wiesbaden: Springer VS.
- Derr, Regine, Gulowski, Rebecca, Kindler, Heinz, Krüger, Christina & Muther, Alisa (2022). „Hilf mir, zu helfen“ – Ein Werkbuch für die Praxis: Peers als Adressat:innen von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem. München: DJI.
- Eckert, Edith (2016). Beratung zwischen Tür und Angel im Kontext der Schulsozialarbeit an drei Berufsschulen – Ein Beitrag zur Methodendebatte. In Heino Hollstein-Brinkmann & Maria Knab (Hrsg.), *Beratung zwischen Tür und Angel: Professionalisierung von Beratung in offenen Settings* (S. 179–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Erkens, Christiane & Paschke, Stefanie (2021). „Trau dich!“ Bundesweite Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs: Ergebnisse der Befragungen zum Theaterstück, den Elternabenden und den Lehrkräftefortbildungen. Köln: BZgA.
- Fischer, Stefan (2013). Schulsozialarbeit als Einzelhilfe. *BdW Blätter der Wohlfahrtspflege*, 160 (6), 206–210. <https://doi.org/10.5771/0340-8574-2013-6-206>
- Flåm, Anna M. & Haugstvedt, Eli (2013). Test balloons? Small signs of big events: A qualitative study on circumstances facilitating adults' awareness of children's first signs

- of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 37 (9), 633–642. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.007>
- Glammeier, Sandra (2015). Pädagogische Herausforderungen angesichts sexueller Gewalt – Was Schulen und Lehrkräfte tun können. *Die berufsbildende Schule*, 67 (1), 13–17.
- Goldbeck, Lutz (2015). Auffälligkeiten und Hinweiszeichen bei sexuellem Kindesmissbrauch. In Jörg M. Fegert, Ulrike Hoffmann, Elisa König, Johanna Niehues & Hubert Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 145–152). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hettler, Ingo S. (2019). Ohne Kooperation ist alles nichts!? Zum besonderen Kooperationsverhältnis von Schulsozialarbeit und Schule. *unsere jugend*, 71 (10), 411–418.
- Hofherr, Stefan (2022). *Sexuelle Gewalt im schulischen Kontext: Betroffenheit, Offenlegung und Eingreifen*. 1. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Kappler, Selina, Hornfeck, Fabienne, Pooch, Marie-Theres, Kindler, Heinz & Tremel, Inken (2019). *Kinder und Jugendliche besser schützen – der Anfang ist gemacht.: Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in den Bereichen: Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit*. Abschlussbericht des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018). Berlin: UBSKM .
- Keupp, Heiner, Mosser, Peter, Busch, Bettina, Hackenschmied, Gerhard & Straus, Florian (2019). *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt: Eine sozialpsychologische Perspektive*. *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23363-1>
- Keupp, Heiner, Straus, Florian, Mosser, Peter, Gmür, Wolfgang & Hackenschmied, Gerhard (2017). *Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung: Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster*. *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14654-2>
- Kindler, Heinz & Schmidt-Ndasi, Daniela (2011). *Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder: Expertise im Rahmen des DJI-Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*. München: DJI.
- Kliemann, Andrea (2018). Schweige- und Meldepflicht für Berufsgeheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung. In Jörg M. Fegert, Michael Kölch, Elisa König, Daniela Harsch, Susanne Witte & Ulrike Hoffmann (Hrsg.), *Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen: Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule* (S. 269–278). Berlin: Springer.
- Kloha, Johannes (2018). *Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit: Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen: Band 8*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kraft, Lisbet E., Rahm, GullBritt & Eriksson, Ulla-Britt (2017). School Nurses Avoid Addressing Child Sexual Abuse. *The Journal of School Nursing*, 33 (2), 133–142. <https://doi.org/10.1177/1059840516633729>
- Lennart Bayer, Maike Cigelski, Justine Eilfgang, Frieda Schifner, Isabelle von Seeler & Simone Pülschen (2022). *Erstgespräche bei Verdacht auf sexuellen Kindesmissbrauch*

- im Kontext Schule: Zuständigkeiten und Qualifizierungsbedarfe.* AESF Herbsttagung. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16490.80323>
- Lev-Wiesel, Rachel, First, Maya, Gottfried, Ruth & Eisikovits, Zvi C. (2016). Reluctance versus urge to disclose child maltreatment: the impact of multi-type maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 34 (18), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0886260516672938>
- MacMartin, Clare (1999). Disclosure as Discourse: Theorizing Children's Reports of Sexual Abuse. *Theory & Psychology*, 9 (4), 503–532.
- Malloy, Lindsay C., Brubacher, Sonja P. & Lamb, Michael E. (2011). Expected Consequences of Disclosure Revealed in Investigative Interviews with Suspected Victims of Child Sexual Abuse. *Applied Developmental Science*, 15 (1), 8–19. <https://doi.org/10.1080/10888691.2011.53861>
- Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (2018). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2013). Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl. (S. 457–472). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Miosga, Margit & Schele, Ursula (2018). *Sexualisierte Gewalt und Schule: Was Lehrerinnen und Lehrer wissen müssen*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mosser, Peter (2011). Umgang mit sexuellem Missbrauch in Schule und Jugendhilfe – Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der Praxis der Institutionsberatung. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Pawils, Silke, Wichmann, Michelle, Beatrice, Giulia & Metzner, Franka (2020). Schulsozialpädagogik als Ansatzpunkt für Kinderschutz? Eine vergleichende Analyse der Rahmenbedingungen für SchulsozialpädagogInnen in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 18 (4), 385–400.
- Pudelko, Thomas (2016). Schule als sicherer Ort. *Sozial Extra*, 40 (5), 35–37. <https://doi.org/10.1007/s12054-016-0081-5>
- Reinecke-Terner, Anja (2017). *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne: Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung*. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen: Bd. 7. Wiesbaden: Springer VS.
- Reitsema, Anne M. & Grietens, Hans (2016). Is Anybody Listening? The Literature on the Dialogical Process of Child Sexual Abuse Disclosure Reviewed. *Trauma, Violence & Abuse*, 17 (3), 330–340. <https://doi.org/10.1177/15248380155843>
- Rörig, Johannes-Wilhelm (2017). Schweigen hilft Tätern und Täterinnen. Was für einen verbesserten Schutz vor sexuellem Missbrauch getan werden kann. *BdW Blätter der Wohlfahrtspflege*, 164 (2), 59–62. <https://doi.org/10.5771/0340-8574-2017-2-59>

- Scambor, Elli, Rieske, Thomas V. & Wittenzellner, Ulla (2018). Verläufe von Aufdeckungsprozessen bei männlichen Betroffenen von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. In Thomas V. Rieske, Elli Scambor, Ulla Wittenzellner, Bernhard Könnecke & Ralf Puchert (Hrsg.), *Aufdeckungsprozesse bei männlichen Betroffenen von sexualisierter Gewalt*. 1. Aufl. (S. 57–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Schönecker, Lydia & Meysen, Thomas (2014). Schutzauftrag der Lehrerinnen und Lehrer nach § 4 KKG und Schulsozialarbeit. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 59 (1), 12–18.
- Schubarth, Wilfried & Ulbricht, Juliane (2012). Sexualisierte Gewalt an Schulen. In Werner Thole, Meike S. Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Sabine Reh, Uwe Sielert & Christiane Thompson (Hrsg.), *Publikation der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 238–248). Opladen: Barbara Budrich.
- Seifried, Klaus (2019). Kinderschutz – Was kann die Schule tun? *Lernen und Lernstörungen*, 8 (2), 103–108. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000261>
- Speck, Karsten (2014). *Schulsozialarbeit*. 3. Aufl. München: Reinhardt UTB.
- Spies, Anke & Pötter, Nicole (2011). *Soziale Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>
- Statistisches Bundesamt (2022). *Kindeswohlgefährdungen bleiben auch 2021 auf hohem Niveau*. Pressemitteilungen. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_340_225.html [29.06.2023].
- Voß, Heinz-Jürgen (2017). Das Thema Sexualität in der Qualifikation für Soziale Arbeit. *BdW Blätter der Wohlfahrtspflege*, 164 (2), 55–58. <https://doi.org/10.5771/0340-8574-2017-2-55>
- Winter, Veronika & Wolff, Mechthild (2018). Intervention. In Jörg M. Fegert, Michael Kölch, Elisa König, Daniela Harsch, Susanne Witte & Ulrike Hoffmann (Hrsg.), *Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen: Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule* (S. 241–250). Berlin: Springer.
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2012). *The Problem-centred Interview: Principles and Practice*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Zimmermann, Julia (2016). Das Bundeskinderschutzgesetz aus Schulperspektive. *Sozial Extra*, 40 (5), 42–45. <https://doi.org/10.1007/s12054-016-0083-3>
- Zipperle, Mirjana, Rahn, Sebastian & Maier, Katharina (2022). Wer „trägt“ die Schulsozialarbeit? *Soziale Passagen*, 14 (2), 457–474. <https://doi.org/10.1007/s12592-022-00433-5>